

19. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität zu Köln

**Ein Beitrag zum Workshop WS 06
„Netzwerk TranSition“**

„Netzwerk TranSition – Interdisziplinäre, inklusionsorientierte Übergangsforschung“

Britta Bergmann

Eckart Diezemann

Carina Hübner

Daniel Mays

Daniel Pittich

Dietmar Speier

Manfred Wahle

Inhaltsverzeichnis

Abstract	3
1 Zur Notwendigkeit einer interdisziplinären Übergangsforschung unter Inklusionsbedingungen	4
1.1 Aktueller Forschungsstand.....	4
1.2 Interdisziplinärer Forschungsansatz statt disziplinärer Parzellierung.....	5
2 Vor der ersten Schwelle: Übergangsbezogene Herausforderung für Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Entwicklungsstörungen (Hübner, Förderpädagogik).....	6
2.1 Der Berufsorientierungsprozess von Jugendlichen mit Förderbedarf.....	7
2.2 Zwischenfazit	8
3 Auf der ersten Schwelle: Übergänge in der gestuften Berufsfachschule (Bergmann/Speier, Technikdidaktik).....	9
3.1 Organisation	9
3.2 Soziale und personale Kompetenzentwicklung	11
3.3 Übergang in duale Berufsausbildung – Stufe II der BÜA	12
3.4 Zwischenfazit II – Erfolgsfaktoren im Übergang	13
4 Auf der zweiten Schwelle: Berufslaufbahnkonzepte – Übergänge via Durchlässigkeit zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschule (Wahle/Schäfer, Berufs- und Wirtschaftspädagogik).....	14
4.1 Berufslaufbahnkonzepte im Kontext des dualen Ausbildungssystems.....	14
4.2 Sozialer Wandel: Ausgangspunkte für die Formulierung von Berufslaufbahnkonzepten.....	16
4.3 Funktionen beruflicher Laufbahnkonzepte	17
4.4 Idealtypisches Laufbahnmodell	18
4.5 Zwischenfazit III: Chancen und Grenzen beruflicher Laufbahnkonzepte	19
5 Fazit.....	20
Literatur.....	21

Abstract

Übergangsforschung befasst sich traditionell mit offenen Fragen des Übergangs u. a. innerhalb und außerhalb von Bildungsbiografien und -prozessen. Hiermit sind in der einschlägigen Literatur (Schröer, Stauber, Walther, Böhnisch, Lenz, 2013) zwei ineinander verschränkte Ebenen von Passungsproblematiken angesprochen: 1) Offene Fragen normativ-institutioneller Transitionen sind sowohl innerhalb des Bildungssystems als auch im Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem zu beobachten. 2) Diesen institutionell-normativen Transitionen stehen individuenbezogene Übergänge gegenüber, deren interdisziplinäre Beforschung unter Inklusionsbedingungen eine zusätzliche Legitimation erhält (Buchmann & Diezemann, 2014). Eine ex ante durchgeführte Analyse deutet an, dass sich nicht nur innerhalb dieser beiden Perspektiven, sondern auch innerhalb der beteiligten Wissenschaftsdisziplinen nebeneinanderstehende (disziplinäre) Subkontexte des Themas herausgebildet haben, die bisher nur bedingt aufeinander bezogen sind (vgl. Bergmann, Hupka-Brunner, Meyer, 2012). Das wissenschaftliche Netzwerk „TranSition“ zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Didaktik der Technik an Berufskollegs und Förderpädagogik mit dem Schwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung erschließt (Teil-)Fragen der inklusionsbezogenen Übergangsforschung interdisziplinär über verschiedenartige disziplinäre bzw. forschungsmethodische Zugänge. Dabei sind zunächst initiative theoretische und empirische Bilanzierungen notwendig, um den Stand der Forschung und insbesondere auch konzeptionelle Ansätze in der interdisziplinären Breite zu erfassen. Im Rahmen des Beitrags sollen zu diesem Zweck einzelne, teildisziplinär akzentuierte Ansätze vorgestellt und interdisziplinär analysiert werden.

- **Aus förderpädagogisch-entwicklungswissenschaftlicher Perspektive** werden Übergänge von der Schule in den Beruf als Entwicklungsaufgabe analysiert.
- **Aus technikdidaktischer Perspektive** werden Ergebnisse und Erkenntnisse eines Schulversuches thematisiert, welcher mit Beginn des Schuljahres 2017/2018 an unterschiedlichen beruflichen Schulen für die Dauer von vier Schuljahren erprobt wurde.
- **Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive** bilden Berufslaufbahnkonzepte einen solchen, kritisch zu reflektierenden Ansatz, welcher insbesondere hinsichtlich seiner Praktikabilität und flächendeckenden Umsetzbarkeit im Rahmen von Modellversuchen evaluiert wird, wie beispielsweise die „Berufebaukästen“ des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH).

Auf der Basis dieser Ausführungen wird in einer kritischen Reflexion aufgezeigt, inwiefern Erkenntnisse und Konzeptionen der Teildisziplinen im Rahmen des Netzwerks TranSition fruchtbar gemacht werden können für eine interdisziplinäre, inklusionsorientierte Übergangsforschung.

1 Zur Notwendigkeit einer interdisziplinären Übergangsforschung unter Inklusionsbedingungen

1.1 Aktueller Forschungsstand

Traditionelle Übergangsforschung liefert bis dato nur disziplinär parzellierte Daten. Es sind dieser Forschung Grenzen gesetzt, welche sich u. a. aus den jeweils unterschiedlichen theoretischen Referenzstandpunkten und nicht zuletzt auch aus der fehlenden Integration der Erkenntnisse von verschiedenen Bezugsdisziplinen (1) Soziologie, 2) Sonder- und Heilpädagogik bzw. Förderpädagogik und Sozialpädagogik, 3) Berufs- und Wirtschaftspädagogik) ergeben. Hinzu kommen 4) Auseinandersetzungen unterschiedlicher Organisationen und Forschungsverbände.

1. Die Soziologie kann insgesamt auf eine lange Tradition in der Ungleichheitsforschung verweisen, insofern sie sich mit der objektiv feststellbaren und messbaren Benachteiligung von Personengruppen nach verschiedenen Merkmalen (Rasse, Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Religion) beschäftigt hat, die wiederum Aufschluss über (un-)wahrscheinliche bzw. (un-)mögliche Übergänge bieten (Vgl. z.B. Brock, 1991, Eulenberger, 2013, Imdorf, 2005, Konietzka, 2010, Maschke, 2013, Pohl, 2011, Schittenhelm, 2005, Schumann, 2003).
2. Erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen befassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Übergangsfragen. Während die Sonder- und Heilpädagogik sich eher mit Fragen von Entwicklungs- und Verhaltensstörungen in Transitionskontexten und deren Förderperspektiven befasst (vgl. z. B. Ginnold, 2008, Mays, 2014, Schulze, 1993, Thielen, 2013, Weingardt, 2006), thematisieren sozialpädagogische Veröffentlichungen tendenziell eher sozialräumliche oder lebensweltliche Aspekte von Übergängen und deren Bewältigungsperspektiven (Kersting, 1985, Schöning, 2010, Schröer, Stauber, Walther, Böhnisch, Lenz (Hrsg.), 2013, Stauber, 2007, Stauber, 2014).
3. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik beschäftigt sich einerseits im Hinblick auf die sogenannten „Schwellenproblematiken“ mit Übergängen zwischen Bildung- und Beschäftigungssystem (1. und 2. Schwelle, Übergangssystem) mit Transitionsfragen, andererseits werden die Fragen von Übergängen auch immer wieder unter dem Label „Benachteiligte Jugendliche“ mitdiskutiert. Auch die Übergangsstudien des Bundesinstituts für Berufsbildung sind tendenziell der berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive zuzuordnen (Vgl. z.B. Bals, Hinrichs, Ebbinghaus, Tenberg, 2011, Beck, K. (Hrsg.), Achtenhagen, 1991, Bojanowski, Eckert (Hrsg.), 2012, Braun, 2007, Dobischat, 2010, Buchmann & Diezemann, 2014, Diezemann, 2015, Famulla, 2008, Fink, 2011, Geßner, 2003, Hof, 2014, Lex, 2006, Maier, Vogel, 2013, Siecke, Heisler (Hrsg.), Eckert, 2011).
4. Die sogenannte differentielle Übergangsforschung (vgl. hierzu Kutscha, 1991) verschränkte struktur- und subjektbezogene Übergangsstudien wie die des Sonderforschungsbereichs (SFB) 186 der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zu Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf. Im Hinblick auf das Beforschen (bildungs-) biographischer Trajekte hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten vor allem das Deutsche Jugendinstitut

(DJI) empirisch mit den Fragen von Übergängen benachteiligter Jugendlicher vor dem Hintergrund arbeitsweltbezogener Jugendsozialarbeit bzw. Jugendhilfe befasst. Die Institutionenforschung, wie sie beispielsweise vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) realisiert wird, orientiert sich vorwiegend an der Betrachtung und Unterstützung des Berufswahlprozesses einerseits, andererseits an der Klärung der Aspekte des Übergangsprozesses von der Berufsausbildung in die Berufstätigkeit.

Aus dieser ex ante-Sicht der einzelnen (Teil-)Disziplinen tentativ durchgeführten Analyse der Gesamthematik lässt sich die Notwendigkeit mehrperspektivischer-interdisziplinärer Studien als Desiderat ableiten. Es ist damit absehbar, dass der Erkenntnisgewinn des facettenreichen und komplexen Themas „Transition“ zukünftig davon abhängen wird, inwiefern es den (Wissenschafts-) Disziplinen und weiteren Partnern gelingt Netzwerkstrukturen zu konsolidieren und diese in gemeinsamen forschungsmethodischen Settings umzusetzen. In diesen sowohl nationalen als auch internationalen Vernetzungsbemühungen ist das Projekt Netzwerk TranSition zu verorten. Das Netzwerk TranSition wurde 2015 im Rahmen einer vom BMBF geförderten Fachtagung zum Thema „Inklusion in Übergangsphasen bei Störungen des Sozialverhaltens“ initiiert (vgl. Diezemann, Franke & Mays 2016).

1.2 Interdisziplinärer Forschungsansatz statt disziplinärer Parzellierung

Das wissenschaftliche Netzwerk TranSition setzt zur Überwindung der (teil-)disziplinären Parzellierung des Themas an einer interdisziplinären und inklusionsbezogenen Übergangsforschung an. In diesen hochgradig bedeutsamen und aktuellen Fragen der Transition zeigt sich die Befundlage als jung und wenig ausdifferenziert. In Überschreitung „traditioneller“ und bisheriger Übergangsforschungen besteht das innovative Moment des Zugangs darin, interdisziplinär die Besonderheiten 1) gesellschaftlicher Transformation (sozial, demographisch, technisch-ökonomisch), 2) die spezifische Anlage von individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen (kompetenzorientiertes Paradigma), 3) die Abstimmung von pädagogischen Vorstellungen von ab- und aufnehmenden Institutionen, 4) die Gestaltung von internen Curricula (Bildungsgängen) sowie 5) die im Binnenverhältnis der beruflichen Schulen neu zu gestaltenden Funktion der Durchlässigkeit zu fokussieren.

Unter Rückgriff auf die Statistiken des Datenreports (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2015) zum Berufsbildungsbericht und der Nationalen Bildungsberichte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006, 2008, 2010, 2012, 2014)) wird klar, dass gerade für Abgängerinnen und Abgänger von Förder-, Haupt oder in Teilen auch von Sekundarschulen der Tendenz nach eine klassische Berufsausbildung und damit gesellschaftliche Teilnahme im Modus von Erwerbsarbeit u. U. kaum erreichbar zu sein scheint. Als Alternative für die genannten Absolventinnen und Absolventen nehmen die Beruflichen Schulen bzw. Berufskollegs eine zentrale Vermittlungs- und Inklusionsfunktion ein. Hinsichtlich des Inklusionsverständnisses, welches diesem Beitrag zugrunde liegt, sei an dieser Stelle kurz auf den in vielen Belangen als offen und unübersichtlich zu bezeichnenden Inklusionsdiskurs verwiesen. Werning (2014, S. 602) konstatiert diesbezüglich, dass es bezogen auf Inklusion im Bildungssektor keine allgemein akzeptierte Definition gebe und dass die Argumentationsstränge sich stark unterscheiden. „Neben theoretisch idealistischen Bestimmungen stehen pragmatische Zugänge, die sich an den konkreten bildungspolitischen Gegebenheiten und Umsetzungsmöglichkeiten

orientieren. Neben der normativen Argumentation steht die empirische Diskussion der Effekte von inklusiver Bildung. Dyson (1999) benennt zwei große Diskurse: Der eine beinhaltet die Argumentation zur Begründung von Inklusion, der andere umfasst die konkrete Implementation in der Schulpraxis...“ (Werning, 2014, S. 602). Inklusion werde neben der von der UN/UNESCO normativ geführten internationalen Diskussion insbesondere auf der regionalen Ebene bedeutsam. „Artiles und Dyson (2009, S. 43) sehen Inklusion als ‚slippery concept‘, das in unterschiedlichen systemischen, sozio-ökonomischen und kulturellen Kontexten Unterschiedliches bedeutet“ (ebd., S. 604). Inklusion ist demzufolge kein unitäres, sondern ein multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt, das bislang eher abstrakt als konkret definiert wurde. Mit Blick auf den Inklusionsdiskurs fällt jedoch auf, „...dass mit Inklusion (und früher auch mit Integration) mehr als der gemeinsame Unterricht von Menschen mit und ohne Behinderungen gemeint ist, ohne dass dieses ‚Mehr‘ einwandfrei geklärt wäre“ (Grosche, 2015, S. 29). Für die beruflichen Schulen/Berufskollegs entstehen so neue Inklusionsszenarien, die nur unter Rückgriff auf eine breite, interdisziplinär systematisierte Datenbasis und eine theoretisch-systematische Standortbestimmung im Hinblick auf den Bedeutungsgehalt des Inklusionsbegriffs gelöst werden können¹. Ziel des wissenschaftlichen Netzwerks ist es demnach, den interdisziplinären Erkenntnisgewinn auch für die angesprochenen neuen Inklusionsszenarien in Übergangsprozessen verfügbar zu machen.

Im vorliegenden Beitrag werden nun aus den beteiligten Teildisziplinen heraus quasi exemplarisch konzeptionelle Einzelbeiträge eines Workshops (WS 06, Hochschultage Berufliche Bildung, 2017) des wissenschaftlichen Netzwerks TranSition vorgestellt und diskutiert.

2 Vor der ersten Schwelle: Übergangsbezogene Herausforderung für Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Entwicklungsstörungen (Hübner, Förderpädagogik)

Mit dem Übergang von der Schule in den Beruf beschäftigen sich Jugendliche im Verlauf der Sekundarstufe I. Sie empfinden diesen Schritt als normative Entwicklungsaufgabe, die es zu erfüllen gilt (vgl. Lindmeier, Sponholz, Weiß, 2014, S. 339). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben ist der Entwicklungspsychologie zuzuordnen und zurückzuführen auf Havighurst (1956, 1974). Demnach gibt es im Leben von Personen Phasen, in denen sich auf Grund der Konstellation von verschiedenen Variablen, Aufgaben und Fragen ergeben, die in dieser Phase erfüllt werden und den Lebensverlauf entscheidend beeinflussen. Diese Herausforderungen können sozial und kulturell unterschiedlich sein. In diesem Kontext gleicht die Entwicklung einem Prozess des Lernens. Findet eine gelungene Bewältigung dieser Aufgaben statt, führen auch weitere Herausforderungen im Entwicklungsverlauf eher zum Erfolg. Ein

¹ Eine grundlegende Standortbestimmung, welche das Allgemeine der Inklusion klärt und von diesem Punkt aus Chancen inklusionsorientierter Übergangsprozesse erörtert steht bisher noch aus. Dieser erkenntnistheoretische Standort wäre möglicherweise auf der Basis des sozialwissenschaftlichen Diskurses um Inklusion (insbesondere zwischen Luhmann und Habermas Mitte der 1990er Jahre) zu bestimmen, da in diesem Diskurs Inklusion als Leitidee zur gesellschaftlichen Identitätsfindung in demokratisch strukturierten, pluralisierten Gesellschaften diskutiert wurde.

Misserfolg kann zu Schwierigkeiten im Lebensverlauf führen (vgl. Meckelmann/Dannenhauer, 2014, S. 183).

Gerade im jungen und mittleren Erwachsenenalter wird der Übergang von der Schule in das Berufsleben als eine zentrale Transition in unserer Gesellschaft erachtet. Ein gelungener Prozess ermöglicht die materielle Unabhängigkeit von den Eltern, die berufliche Etablierung, die Entwicklung der Persönlichkeit und eröffnet gleichermaßen die finanzielle Basis für die Lebensbereiche Partnerschaft/Familie (vgl. Freund, Nikitin, 2012, S. 262).

2.1 Der Berufsorientierungsprozess von Jugendlichen mit Förderbedarf

Zuvor bedarf es der beruflichen Orientierung und diese beginnt im Verlauf der Sekundarstufe I. Famulla und Butz (2005) verstehen unter dem Begriff *Berufsorientierung* einen Prozess, der über die gesamte Lebensspanne verläuft und im Rahmen dessen ein Individuum wiederholt die eigenen Kompetenzen, Bedürfnisse, Interessen und Wünsche mit den Ansprüchen der Berufs- und Arbeitswelt abgleichen muss. Dieser Prozess wird von dem gesellschaftlichen Wandel einerseits und dem technologischen Fortschritt andererseits stetig beeinflusst (vgl. Famulla, Butz, 2005).

Jugendliche mit Förderbedarfen in den Bereichen der Lern- und Entwicklungsstörungen gleichen ihre Kompetenzen und Wünsche ebenfalls mit den Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt ab. Jedoch sind ihre Ausgangsvoraussetzungen für einen gelungenen Transitionsprozess, auf dem Weg zur Erwerbstätigkeit, als eingeschränkt zu erachten. Diese Schülerschaft wird als *Risikogruppe* bezeichnet, die vermehrt die Maßnahmen von Übergangssystemen nach der offiziellen Schulzeit in Anspruch nehmen müssen (vgl. Hübner, 2016, S. 67). Bei den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen der Lern- und Entwicklungsstörungen sind vermehrt Schwierigkeiten in den Bereichen der Kulturtechniken, der Belastungsfähigkeit, dem Sozial- und Arbeitsverhalten, der Motivation und der Entwicklung sogenannter Schlüsselqualifikation zu konstatieren (Grünke, Leidig, 2007, S. 845).

Nur unter erschwerten Bedingungen kann der Hauptschulabschluss, der als normativer Anspruch und als *Eintrittskarte* in ein Ausbildungsverhältnis empfunden wird, von dieser Schülerschaft erreicht werden (vgl. Lindmeier, 2015, S. 309). Ein Großteil der Jugendlichen, insbesondere mit dem Förderschwerpunkt Lernen, erreicht keinen Hauptschulabschluss (vgl. Klemm, 2009, S. 4). Die Jugendlichen nehmen die Diskrepanz zwischen dem eigenen Können und den gesellschaftlichen und betrieblichen Ansprüchen während der Schullaufbahn und insbesondere im Rahmen von Betriebspraktika wahr (Casper-Kroll, 2011, S. 20).

Die Bundesländer entwickelten verschiedene Programme im Übergang Schule – Beruf, die den Transitionsprozess allen Schülerinnen und Schülern (SuS) erleichtern sollen. Im Land Nordrhein-Westfalen (NRW) ist das Programm „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA) für den Übergang von der Schule in den Beruf entwickelt worden (MSW NRW, 2016). Seit diesem Schuljahr ist es für alle Schulen des Landes verbindlich. KAoA beginnt in der Klasse 8 und reicht bis zur Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses. Zu Beginn des Berufsorientierungsprozesses wird von allen SuS eine Vielzahl von Modulen absolviert, um sich gezielt und frühzeitig mit ihrer Berufswahl auseinanderzusetzen. Gerade die SuS mit Förderbedarfen sind in Folge der oben genannten Situation auf zahlreiche schulische und außerschulische Perso-

nen angewiesen, die sie in dieser Phase begleiten. Ihnen stehen, teils auf freiwilliger Basis, spezielle Angebote zur Verfügung. Vereinzelt haben diese Maßnahmen, wenn auch unter anderer Bezeichnung, eine lange Tradition an den Förderschulen des Landes, wie z. B. das Langzeitpraktikum oder der Berufswahlpass. KAoA erfordert aufgrund der Module zwangsläufig, dass die Akteure (Schulen, Betriebe, Arbeitsagentur etc.) miteinander kommunizieren und kooperieren. Um diese Koordinationsaufgabe zu gewährleisten wurden die *Kommunalen Koordinierungsstellen* in den Kreisen und Städten des Landes eingerichtet (MSW NRW, 2016). Inzwischen konnten insbesondere in den Referenzkommunen die ersten Erfahrungen gesammelt und Prozesse optimiert werden.

2.2 Zwischenfazit

Die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist auf besondere Begleitung der unterschiedlichen Akteure im Transitionsprozess Schule – Beruf angewiesen. Eine erfolgreiche Bewältigung dieser Herausforderung würde langfristig die berufliche Etablierung und damit auch die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, wie auch die finanzielle Basis für weitere Lebensbereiche darstellen.

NRW sieht mit dem Programm KAoA für den Übergang von Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Lern- und Entwicklungsstörungen spezielle Maßnahmen vor. Diese sind teilweise auf freiwilliger Basis zu absolvieren oder die SuS sind auf das Angebot der Schulen angewiesen, wie z. B. beim Langzeitpraktikum, dem Praxiskurs oder einem weiteren Schülerbetriebspraktikum. Um die Phase der Berufsorientierung optimal auszuerschöpfen und unter Beachtung der individuellen Wünsche, Bedarfe und Kompetenzen zu einer realistischen Berufswahl zu gelangen, benötigen diese SuS die umfassende Beratung, die Angebote der Maßnahmen an den Schulen und ein kooperierendes Netzwerk. An den Förderschulen werden traditionell zahlreiche Maßnahmen offeriert. Im Zuge der Inklusion bleibt abzuwarten, inwiefern eine Etablierung dieser Module auch an den Regelschulen erfolgt, um den Bedarfen dieser Schülerschaft gerecht zu werden, z. B. angepasster Berufswahlpass, Implementierung des Langzeitpraktikums, Flexibilisierung der Anzahl von Schülerbetriebspraktika.

Ferner wird es von Relevanz sein, weiterhin die strukturellen und personellen Voraussetzungen in den unterschiedlichen Institutionen anzupassen. Beispielsweise sind umfassende Kompetenzen im Umgang mit dieser Schülerschaft in der Ausbildung aller Lehrämter inklusive dem Lehramt an Berufskollegs Voraussetzung, um eine Förderung und bedarfsgerechte Beratung im Berufsorientierungsprozess zu ermöglichen. Auch der stetige Austausch zwischen den beteiligten Institutionen und Personen würde den Prozess im Sinne der Jugendlichen sicherlich erleichtern. Derzeit ist noch unklar, wie die SuS nach ihrer Schulzeit an den Regel- und Förderschulen von den weiterführenden Systemen, wie z. B. den Berufskollegs, aufgenommen werden. Es ist davon auszugehen, dass beispielsweise die Informationen aus der Potenzialanalyse oder den Schülerakten aus Datenschutzgründen nicht weiter kommuniziert werden. Dennoch wären dies u. U. bedeutsame Informationen für die Lehrerinnen und Lehrer an den aufnehmenden Systemen oder die Agentur für Arbeit. Das verpflichtende Portfolioinstrument, z. B. der Berufswahlpass, könnte bei entsprechender Bearbeitung durchaus eine Grundlage für die Personen der aufnehmenden Systeme darstellen, an die Erfahrungen

der Jugendlichen anzuknüpfen. Insofern ist die erfolgreiche Bewältigung des Transitionsprozesses von der Schule in den Beruf derzeit von den Beratungsergebnissen der Berufsberatung, der Mitarbeit der einzelnen SuS, der Kooperationsbereitschaft der Erziehungsberechtigten sowie dem Engagement der *abgebenden* Lehrerinnen und Lehrer der Förder- und Regelschulen abhängig.

Obschon die Länder den Prozess angestoßen haben, hier dargestellt am Beispiel NRW, bleiben noch zahlreiche Fragen offen, die der Diskussion bedürfen, um auch den Jugendlichen mit Förderbedarfen die Weichen im Transitionsprozess so zu stellen, dass sie diese wahrgenommene Herausforderung erfolgreich bewältigen können, um eine Teilhabe an der Gesellschaft zu erlangen.

3 Auf der ersten Schwelle: Übergänge in der gestuften Berufsfachschule (Bergmann/Speier, Technikdidaktik)

3.1 Organisation

Organisatorisch werden bei der in Hessen geplanten Reform des Übergangssystems die „Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung“, die „zweijährige Berufsfachschule“ sowie die „einjährige höhere Berufsfachschule“ in der neuen „Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung“ (BÜA) zusammengefasst. Das Angebot der BÜA richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit und ohne Hauptschulabschluss und mit mittlerem Abschluss, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie noch keinen Ausbildungsplatz gefunden haben und deren Leistungen für den Übergang in einen studienqualifizierenden Bildungsgang (Fachoberschule, Berufliches Gymnasium) oder in eine vollschulische Berufsausbildung (Assistentenausbildung in der zweijährigen höheren Berufsfachschule) nicht ausreichend sind.

Grundsätzlich umfasst die BÜA zwei Schuljahre, und zwar Stufe I und Stufe II. Oberstes Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern bereits nach einem Jahr, also nach Stufe I, einen erfolgreichen Übergang in eine duale Berufsausbildung zu verschaffen. Im zweiten Jahr, d. h. in Stufe II, werden berufliche Basisqualifikationen in *einem* beruflichen Schwerpunkt erworben; sie schließt mit dem mittleren Abschluss ab. Der Übergang von der ersten in die zweite Stufe wird durch ein Reglement² bestimmt.

Insgesamt orientieren sich Dauer und Organisation der BÜA wesentlich an den individuellen Förderbedarfen und den Bildungszielen der Schülerinnen und Schüler.

² Nachweis über das erfolgreiche Absolvieren der Betriebsphasen, bestimmter Notendurchschnitt im Bereich der allgemeinbildenden Fächer, Bewertung der Kompetenzen im berufsbildenden Lernbereich und der überfachlichen Kompetenzen (Niveaustufe 3), Eignungsgutachten der Klassenkonferenz über die Lernentwicklung, den Leistungsstand und die Arbeitshaltung im Hinblick auf das Erreichen eines mittleren Abschlusses, Beleg über ein Beratungsgespräch bei der Arbeitsagentur.

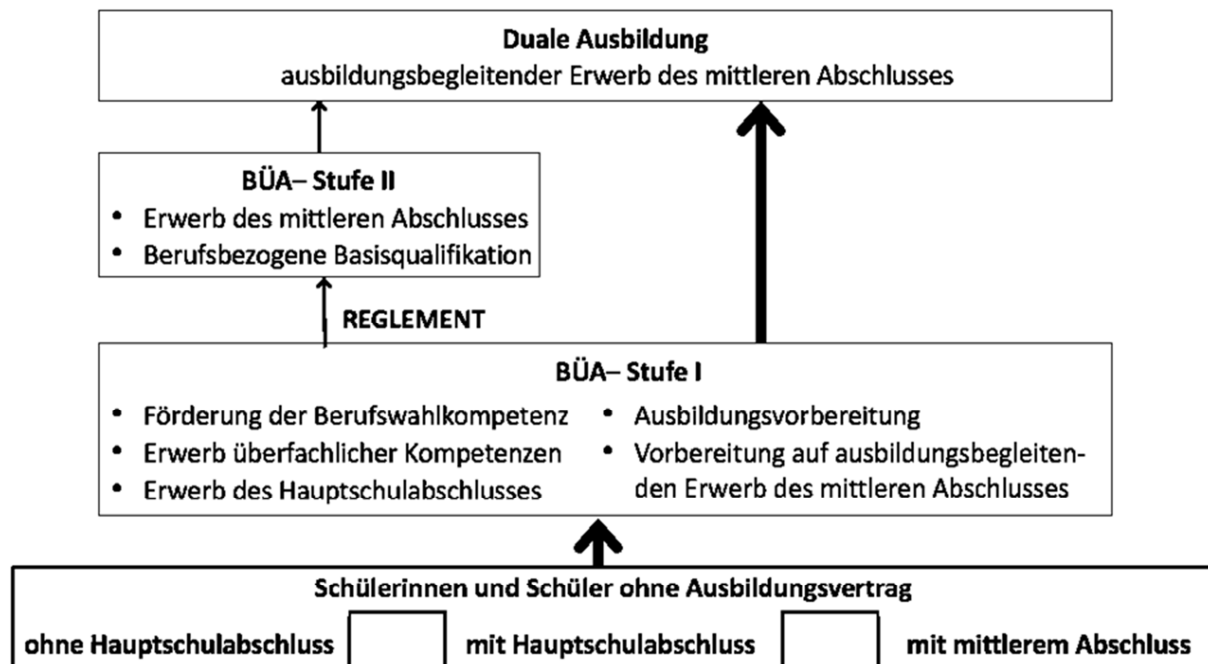


Abbildung 1: Stufenkonzept BÜA 1

Im Bereich der allgemeinbildenden Fächer ist in dieser Schulform aufgrund des unterschiedlichen Schulbesuchsverlaufs der Schülerinnen und Schüler ein sehr heterogenes Leistungsspektrum zu erwarten. Diesem Aspekt wird durch einen leistungsdifferenzierten Unterricht sowie durch die Lerngruppengröße Rechnung getragen (max. 16 Schülerinnen und Schüler).

Für eine individuelle Förderung in den Kernfächern des allgemeinbildenden Lernbereichs werden je Fachbereich Differenzierungskonzepte entwickelt, die es ermöglichen, auf die unterschiedlichen Bedarfe (unterschiedliche Lernzugänge/-geschwindigkeiten) der Schülerinnen und Schüler einzugehen und einen individuellen Kompetenzzuwachs zu ermöglichen. Zu den zentralen Aspekten innerhalb der zu entwickelnden Differenzierungskonzepte zählen u. a. eine umfassende Leistungsdiagnostik sowie die Einteilung der Jugendlichen in unterschiedliche Leistungsstufen. Zu diesem Zweck wird in den Kernfächern in der Stufe I der Profilgruppenverband aufgelöst. Entwicklungsbedingt können zwischen den Leistungsstufen im Laufe des Schuljahres Wechsel stattfinden.

Im berufsbildenden Lernbereich soll den Jugendlichen durch praktische und vor allem berufstypische Erfahrungen ein authentischer Einblick in *unterschiedliche berufliche Schwerpunkte* ermöglicht werden. Durch einschlägige praktische Tätigkeiten können sie in kleinen Lerngruppen (max. 10) eigene Ressourcen und Potentiale kennenlernen und berufliche Selbstwirksamkeit entwickeln, was sie in die Lage versetzt, selbstständig eine fundierte, aber auch realistische Berufswahlentscheidung treffen zu können und eine berufliche Identität (Ratschinski, 2014) zu entwickeln. Um diesen Konstruktions-/Entwicklungsprozess zu unterstützen und zur dualen Berufsausbildung hinzuführen, erfolgt eine Dualisierung der Ausbildungsvorbereitung durch integrierte Betriebsphasen, die den Jugendlichen die Möglichkeit bieten, die berufliche Wirklichkeit zu erleben, sich in dieser zu orientieren sowie die eigene

Berufswahl zu verifizieren. Durch die Mitarbeit in einem Betrieb sollen die Schülerinnen und Schüler

- Einblick in Arbeitstechniken bestimmter beruflicher Schwerpunkten erhalten und typische Arbeitsabläufen kennen lernen,
- schulisch vermittelte Kenntnisse und Fertigkeiten in der Praxis anwenden und an der Realität messen,
- die Berufs- und Arbeitswelt am spezifischen Arbeitsplatz erfahren,
- Kenntnisse über die Realität der Berufsausübung im betrieblichen Sozialgefüge erwerben und
- stärker für eine duale Ausbildung motiviert werden.

Die am Schulversuch teilnehmenden beruflichen Schulen haben die Möglichkeit, die Betriebsphasen im Rahmen der vorgegebenen Mindeststundenzahl (160 Stunden/4 Wochen) bzw. Höchststundenzahl (480 Stunden/12 Wochen) flexibel und in Abhängigkeit der regionalen Gegebenheiten in die Stufe I der BÜA zu integrieren. Die damit erzielte Dualisierung wird den so genannten Klebeeffekt spürbar verstärken, d. h. während einer Betriebsphase kann eine Schülerin/ein Schüler den Betrieb so sehr von sich überzeugen, dass sie/er ein Angebot für einen Ausbildungsplatz erhält.

Die Lehrkräfte übernehmen dabei die Betreuung der Schülerinnen und Schüler und unterstützen sie. Signalisieren Betrieb und Jugendlichen schon während der Betriebsphase Ausbildungsambitionen, kann er oder sie vom berufsbildenden Unterricht der beruflichen Schule freigestellt werden und ein „Langzeitpraktikum“ antreten; Grundbedingung ist dabei der Abschluss eines Vor-Ausbildungsvertrages zum Schutz des Jugendlichen. Gelingt ein Langzeitpraktikum, ergeben sich für Schülerinnen und Schüler und die Betriebe gleichermaßen Vorteile. Den Jugendlichen fällt der Übergang in die Ausbildung leichter, wenn sie den Ausbildungsbetrieb bereits kennen und sich langsam an das „Arbeitsleben“ gewöhnen können. Die Betriebe haben die Chance, die Jugendlichen „im Alltag“ längerfristig kennen zu lernen, sie dabei in die betrieblichen Strukturen einzuarbeiten und auf die bevorstehende Ausbildung vorzubereiten.

Um die Jugendlichen bei der Berufswahl individuell beraten und unterstützen zu können, wird im beruflichen Lernbereich auf die Bewertung durch Noten verzichtet. Stattdessen erfolgt die Beurteilung der Leistungen durch stufenbasierte (Stufe 0-4) berufsbezogene Kompetenzraster (Tenberg, 2011), die Bestandteil des Zeugnisses werden. Daneben bieten die Kompetenzraster zukünftigen Arbeitgebern im Rahmen von Bewerbungsverfahren die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler differenziert nach relevanten Kompetenzbereichen einzuschätzen. Sie erhalten ein wesentlich aussagekräftigeres Bewerberprofil als dies mit Noten für den beruflichen Lernbereich in bisherigen Zeugnissen der Fall war.

3.2 Soziale und personale Kompetenzentwicklung

Die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen erfolgt im Konzept der BÜA mit Hilfe eines stufenbasierten Diagnoseinstrumentes, welches die einzelnen Stufen der Kompetenzbereiche (z. B. Verhalten gegenüber Lehrkraft, Selbstständigkeit, Pünktlichkeit) mit spe-

zifischen Verhaltensankern präzisiert und dazu beiträgt, den individuellen Entwicklungsstand transparent und nachvollziehbar zu klären. Jeder Lehrperson steht mit der überfachlichen Kompetenzmatrix ein Instrument zur Verfügung, mit dem die Unschärfe der Kopfnoten überwunden und mit deren Hilfe von den Jugendlichen in regelmäßigen Abständen das eigene Verhalten reflektiert werden kann. Da die überfachliche Kompetenzmatrix die Beurteilung des Arbeits-/Sozialverhaltens ersetzt, ist sie Bestandteil des Zeugnisses. Diese weit über die Kopfnoten hinausreichende Beurteilung des Kompetenzstandes bietet Arbeitgebern im Bewerbungsverfahren die Möglichkeit, sich ein umfassenderes Bild vom potentiellen Auszubildenden zu machen. In den sogenannten Profilgruppenstunden werden die Schülerinnen und Schüler auf ihrem individuellen Weg von den Profilgruppenlehrkräften betreut und begleitet. Die Profilgruppenstunden (4h/Woche in Stufe I) sind in der Stundentafel fest verankert und werden im Profilgruppenverband (max. 16 Schülerinnen und Schüler) durchgeführt. Innerhalb der Profilgruppenstunden - ein besonders verankertes, innovatives Element im Schulversuch - bieten die überfachlichen Kompetenzmatrizen eine gute Grundlage für individuelle Gespräche mit den Jugendlichen; hier können mit den Schülerinnen und Schülern ihre persönlichen Stärken und Entwicklungsräume aufgezeigt und besprochen werden. Darüber hinaus unterstützt der/die Profilgruppenlehrer/-in während dieser Stunden sowie bei der Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche, berät bei persönlichen oder schulischen Problemen, ist Ansprechperson während der betrieblichen Phasen und hilft dabei, Ausbildungsprofile zu reflektieren und beruflich zu orientieren.

3.3 Übergang in duale Berufsausbildung – Stufe II der BÜA

In Stufe II der BÜA steht - anders als in Stufe I - der mittlere Bildungsabschluss im Fokus. Daher werden im Bereich Deutsch, Mathematik und Englisch im Vergleich zur Stufe I doppelt so viele Stunden gegeben, um die für den mittleren Abschluss benötigten Inhalte statt in zwei Jahren in einem Jahr zu vermitteln. Der Unterricht findet in Stufe II nicht mehr in sehr kleinen differenzierten Lerngruppen statt, sondern in Lerngruppen mit ca. 25 Schülerinnen und Schülern.

Im beruflichen Bereich, der im Vergleich zur Stufe I deutlich weniger Unterricht (siehe Stundentafel BÜA) umfasst, erwerben die Jugendlichen in einem selbst gewählten Schwerpunktbereich Grundqualifikationen, die in einer z. T. gestreckten Abschlussprüfung geprüft und zertifiziert werden. Diese erworbenen beruflichen Qualifikationen sollen den Jugendlichen gegenüber „normalen“ Realschülern Vorteile bei der Ausbildungsplatzsuche bringen und ihnen den Übergang in eine duale Ausbildung erleichtern.

Fach/Inhalt	Stufe I	Stufe II
Deutsch	3	6
Mathematik	3	6
Englisch	3	6
Religion/Ethik	1	1
Politik	1	1
Sport	2	2

Naturwissenschaften	-	2
Berufsbildender Lernbereich	12	7
Wahlpflichtunterricht	4	-
Profilgruppe	4	2
Σ	33	33

Tabelle 1: Studentafel BÜA 1

Die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuches liegt in der Verantwortung von Prof. Dr. Ralf Tenberg von der Technischen Universität Darmstadt (AB Technikdidaktik). Zentrale Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung liegen in der Konzeptfundierung und -weiterentwicklung, in der Beratung in didaktischen und pädagogischen Fragen, in der systematischen Erhebung und Rückmeldung bedeutsamer Daten, in der Berichtslegung, in der Partizipation an der Steuerung sowie in der Organisation und Durchführung adäquater Fortbildungen.

Aufgrund der Erfahrungen in dem Pilotprojekt „Gestufte Berufsfachschule“ plant der Arbeitsbereich Technikdidaktik Fortbildungsangebote für die beteiligten Lehrkräfte u. a. in den Bereichen „Unterrichten und Beurteilen anhand von Kompetenzrastern“, „Leistungsdifferenziertes Unterrichten in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik“, „Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen“, „Berufsorientierung und -beratung“.

3.4 Zwischenfazit II – Erfolgsfaktoren im Übergang

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor des neuen Konzeptes BÜA besteht in der Akzeptanz des Angebots bei Eltern sowie Schülerinnen und Schülern. Die Berufsausbildung muss, soll das Konzept langfristig tragfähig sein, sowohl seitens der Eltern als auch von Seiten der Jugendlichen als Chance zur fachlichen und persönlichen Entwicklung wahrgenommen werden. Relevant ist in diesem Kontext zudem die umfangreiche Aufklärung über die Möglichkeit des ausbildungsbegleitenden Erwerbs höherer Schulabschlüsse bzw. über den Erwerb höherer Schulabschlüsse im Anschluss an eine Berufsausbildung. Daneben hängt das Gelingen der Reform des Übergangsbereichs davon ab, inwieweit die ausbildende Wirtschaft durch Bereitstellung möglichst passgenauer Angebote für die Betriebsphasen und daran anschließend von Ausbildungsplätzen mitwirkt. Regionale Kooperationen zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der beruflichen Schulen, der Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Unternehmerverbänden, Kammern der freien Berufe, Berufsbildungsausschüssen sowie in den OloV-Regionalkonferenzen („Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit im Übergang Schule – Beruf“) sind unabdingbar für eine erfolgreiche Umsetzung der neuen „Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung“.

4 4 Auf der zweiten Schwelle: Berufslaufbahnkonzepte – Übergänge via Durchlässigkeit zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschule (Wahle/Schäfer, Berufs- und Wirtschaftspädagogik)

Das Thema „Durchlässigkeit zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschule“ ist bildungspolitisch hoch aktuell. Das zeigt auch ein Blick in die Tagespresse. So veröffentlichte beispielsweise die „Frankfurter Rundschau“ am 26.01.2017 einen Gastbeitrag von Daniel May, hochschulpolitischer Sprecher der Grünen-Fraktion im Hessischen Landtag, mit der programmatischen Überschrift „Weg mit den Hürden zwischen Lehre und Studium“ (FR, 26.01.2017, S. 10). Einen Tag später erschien in derselben Zeitung ein kurzer Artikel zu einem diesbezüglichen Modellversuch an den Hochschulen des Landes Hessen zur Erprobung. Dreh- und Angelpunkt ist dabei, dass die „Entscheidung für eine Berufsausbildung ... nicht mehr Ausschlusskriterium für ein späteres Studium“ sein solle (FR, 27.01.2017, D8). Ohne an dieser Stelle bereits bestehende Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte in Hessen zu vertiefen³, zeigt sich, wie dringend der Handlungsbedarf in dieser Frage bundesweit ist.

Indes wird mit dem erwähnten hessischen Modellversuch keineswegs Neuland betreten. Vielmehr wurden in den letzten Jahren regelmäßig unter dem bildungspolitischen Postulat der Durchlässigkeit zahlreiche Ansätze subsumiert, die einer Mobilitätssteigerung zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung dienlich sein sollen. Diese Ansätze sind teilweise mit sehr unterschiedlichen Aktivitäten verknüpft. Das spiegelt z. B. die Modularisierungsdebatte mit Kompetenzfeststellungsverfahren im Kontext der Öffnung von Hochschulen für Personen ohne eine formale Hochschulzugangsberechtigung wider. All diese Ansätze verfolgen das Ziel, die Mobilität der Individuen zwischen den separierten Stationen des Bildungssystems zu erhöhen. Eine ganz spezifische Form der Schaffung von Durchlässigkeit stellen sog. Berufslaufbahnkonzepte dar. Zunehmend wurden Berufslaufbahnkonzepte in die Fachdiskussion eingebracht sowie ihre Praktikabilität und flächendeckende Umsetzbarkeit im Rahmen von Modellversuchen eruiert. Als Auftakt dazu dienten die „Berufebaukästen“ des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH). Berufslaufbahnkonzepte zielen zum einen darauf ab, das Berufsbildungssystem für sämtliche darin agierende Akteure transparenter zu gestalten und bilden zum anderen eine Grundlage für berufsbildungspolitische Reformen.

4.1 Berufslaufbahnkonzepte im Kontext des dualen Ausbildungssystems

Das duale System der Berufsausbildung steht seit einigen Jahren vor der Herausforderung, die drohende Facharbeiterlücke – je nach Beruf und Region unterschiedlich stark – zu

³ Nach § 54 Abs. 2 Satz 1 Nr. 5 in Verbindung mit Abs. 6 Satz 2 des Hessischen Hochschulgesetzes besitzen Personen mit mittlerem Schulabschluss und qualifiziertem Abschluss einer mindestens dreijährigen anerkannten Berufsausbildung, die nach dem 1. Januar 2011 abgeschlossen wurde, entsprechend § 54 Abs. 2 Satz 2 in Verbindung mit Satz 1 Nr. 3 des Hessischen Hochschulgesetzes die Berechtigung des Hochschulzugangs (<https://wissenschaft.hessen.de/studium/zugangsvoraussetzungen/beruflich-qualifizierte>).

schließen und muss dabei der Aufgabe gerecht werden, leistungsschwächere Jugendliche zu integrieren und zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss zu führen (Schmidt, 2012) sowie gleichzeitig für leistungsstärkere Jugendliche als eine attraktive Alternative zu einem Hochschulstudium zu fungieren.

Im Vergleich zur Hochschulbildung scheinen attraktive Karriereoptionen durch eine duale Berufsausbildung kaum in Aussicht zu sein. Lange Zeit war dies auch nicht ihre Aufgabe, kam doch ein Übergang vom quantitativ erheblich stärker besetzten Bereich der betrieblich-beruflichen Qualifizierung in das quantitativ eher schwach besetzte Segment der Hochschulqualifizierung nur für einen verhältnismäßig kleinen Teil der Individuen in Frage. Unter der Prämisse, dass die Wirtschaft ihren Nachwuchs auch künftig zu großen Teilen über die duale Ausbildung rekrutieren möchte und die duale Ausbildung auch weiterhin als zentrale Triebfeder der gesellschaftlichen Integration Jugendlicher dienen soll, scheinen Maßnahmen notwendig, um die Attraktivität des Dualen Systems zu fördern.

Berufliche Laufbahnen müssen sich einerseits schneller ändernden Qualifikationsanforderungen anpassen, andererseits vollziehen sie sich unter den Gegebenheiten der bestehenden Strukturen von Aus- und Weiterbildungssystemen, betrieblichen Karrierepfaden oder Karrieresackgassen und dem Vorhandensein individueller Schlüsselkompetenzen, die eine autonome Anpassungsleistung an geänderte Qualifikationsanforderungen und eine selbstständige Steuerung der Bildungsbiographie erst ermöglichen. Nur wenn Konzepte beruflicher Laufbahnen zwei konstitutive Funktionen erfüllen, nämlich die Erhöhung der Transparenz im Berufsbildungssystem sowie dessen systematische Weiterentwicklung, sind sie ein geeigneter Ansatz, um in der Debatte zur Durchlässigkeit und Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung konstruktive Impulse zu liefern.

Erste Ansätze zu beruflichen Laufbahnkonzepten kommen maßgeblich vom ZDH (ZDH, 2004, Esser 2003, ZDH, 2007, Heinsberg & Rehbold, 2011, Born, 2012). Wissenschaftliche Beiträge, die das Thema beruflicher Laufbahnen auf der Meta-Ebene, insbesondere mit Fokus auf den Übergang zum Hochschulbereich diskutieren, stammen aus dem Institut Technik und Bildung (ITB) (Rauner, 2012, Gerds & Spöttl, 2010) sowie u. a. von Becker (2011).

Der ZDH suchte mit seinem Konzept einen Mittelweg zwischen Öffnung und Flexibilisierung des Berufsbildungssystems und Erhalt des ganzheitlich-beruflichen Charakters dualer Ausbildung. Das ursprüngliche Konzept des ZDH sah vor, Bildungs- und Beschäftigungswege in einem bzw. mehreren artverwandten Berufen zu skizzieren und orientierte sich an den bestehenden formalisierten Aus- und Weiterbildungsangeboten. Es unterschied dabei drei Qualifizierungsstufen: die Ausbildungsebene, die Gesellenebene und die Hochschulebene (Meister-Ebene und sog. Meister-Plus-Ebene). Diesen Stufen wurden jeweils alle formalen Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten einer Domäne zugeordnet. Heinsberg & Rehbold (2011) haben das Konzept auf die Gesundheitshandwerke übertragen und weiterentwickelt. Dabei wurde es um eine vorberufliche Ebene ergänzt (Berufsvorbereitung) und es wurden der Meister-Plus-Ebene auch Studiengänge und die Promotion hinzugefügt. Weiterhin wurde das Modell für non-formale Qualifizierungen geöffnet, sodass es insgesamt deutlich an Umfang gewann. Schließlich erfolgte eine stärkere Zuordnung der Qualifizierungsebenen zu den DQR-Niveaustufen.

Durch die umfassende Dokumentation von Qualifizierungswegen sind Berufslaufbahnkonzepte geeignet, Sollbruchstellen im Sinne von Qualifizierungslücken oder -redundanzen in Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Studium und Weiterbildung aufzuzeigen. Zudem können sie verdeutlichen, wo fakultative Qualifizierungen, etwa die Erweiterungsfortbildung auf Gesellenebene, quasi-obligatorischen Charakter erhalten, wenn sie für eine bestimmte berufliche Laufbahn notwendig sind. Berufslaufbahnkonzepte knüpfen direkt an der Durchlässigkeitdiskussion an und formulieren insoweit ordnungspolitische Ansprüche. Eine Identifizierung gemeinsamer Kompetenzbündel lässt sich für die ordnungspolitische Arbeit nutzen, etwa bei der Formulierung gemeinsamer Lernfelder für den schulischen Teil der dualen Ausbildung.

4.2 Sozialer Wandel: Ausgangspunkte für die Formulierung von Berufslaufbahnkonzepten

Der Strukturwandel hin zu einer Dienstleistungsgesellschaft, in der nicht nur immer mehr Menschen im Dienstleistungsbereich arbeiten, sondern sich auch Arbeit im industriellen Sektor immer mehr „tertiarisiert“, wird unter dem Begriff „Wissensgesellschaft“ interpretiert als eine Umbruchssituation, bei der wissensintensive Arbeitsanforderungen sowie symbolische und immaterielle Prozesse für die ökonomische Produktivität und gesellschaftliche Dynamik eine zunehmende Bedeutung einnehmen (Dobischat & Schurgatz, 2015, S. 32). Sowohl in Produktionsberufen als auch in sekundären Dienstleistungsberufen sei eine höhere Komplexität der Arbeitsinhalte und -anforderungen zu erkennen.

Diese Annahmen begründen wiederum unter dem Leitbegriff des lebenslangen Lernens eine Flexibilisierung beruflicher Aus- und Weiterbildungsprozesse. Lebenslanges Lernen als Bildungsprogrammatisierung kann hierbei durch zwei typische Charakteristika gekennzeichnet werden: Erstens wird die Vorstellung einer rigiden Trennung beruflicher Erstausbildung und anschließender beruflicher Weiterbildung in Frage gestellt. Strukturwandel und Wissensgesellschaft nötigten zweitens zu einer individuellen Selbstverantwortung (Selbstmanagement) die „Employability“ (Kraus, 2006) in einem lebenslangen Prozess durch permanente Qualifizierung aufrecht zu erhalten (Maier & Vogel, 2013, S. 12). Berufslaufbahnkonzepte setzen bei den institutionellen Gegebenheiten des lebenslangen Lernens an. Sie sollen ermöglichen, was dem Individuum programmatisch abverlangt wird. Erst die Annahme, dass eine erste Ausbildung lediglich die Ausgangsbasis für notwendige weitere Qualifizierungsprozesse darstellt und horizontale wie vertikale Bewegungen der Individuen durch das Berufsbildungssystem auch bei Erwachsenen immer mehr die – gewünschte wie erforderliche – Regel als die Ausnahme darstellen, gibt Anlass dazu, ausgehend von der dualen Ausbildung über die vielfältigen Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu informieren und Erweiterungen der Qualifizierungsoptionen zu eruieren.

Aktuell stellt ein spezifisches Zusammenspiel von demografischem Wandel und Akademisierung die berufliche Bildung vor besondere Herausforderungen. Nach Jahren eines deutlichen Bewerberüberhangs und einer großen Anzahl unversorgter Jugendlicher sorgt der zahlenmäßige Rückgang der von den allgemeinbildenden Schulen abgehenden Kohorten einseitig für eine Entlastung des Ausbildungsstellenmarktes. Das Ausbildungsstellenangebot stagniert, während die Nachfrage nach Ausbildung sinkt. Dieser Effekt wird durch einen ungebroche-

nen Trend hin zur Hochschulbildung und weg von der dualen Ausbildung unterstützt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 40, Baethge & Wieck, 2015, S. 4)

Im Kontext veränderter Qualifikationsanforderungen rückt die Frage der Attraktivität beruflicher Ausbildung unter den gegebenen Rahmenbedingungen in den Vordergrund. Junge Menschen schreiben der Hochschulbildung im Vergleich zur beruflichen Bildung eher eine höhere Arbeitsplatzsicherheit, eine höhere Wahrscheinlichkeit eigenverantwortlichen Arbeitens und eigener Interessenverwirklichung sowie eine höhere berufliche Position und gesellschaftliche Anerkennung zu (Baethge et al., 2014, S. 23f.). Die abnehmende Attraktivität der beruflichen Bildungsgänge korrespondiert mit der im Grundsatz meritokratischen Logik des Bildungssystems, die möglichst hohe formale Abschlüsse mit entsprechenden Bildungsrenditen und rates of return belohnt. Berufslaufbahnkonzepte zielen darauf ab, die duale Ausbildung durch ein Aufzeigen von Karrierewegen bis hin in den tertiären Bereich und eine Erleichterung der Übergänge zwischen den Qualifizierungsabschnitten attraktiver zu gestalten.

4.3 Funktionen beruflicher Laufbahnkonzepte

Der sowohl von der Angebotsseite (veränderte Qualifikationsanforderungen, Europäisierung) als auch von der Nachfrageseite (demografischer Wandel und Akademisierung) bestehende Anpassungsdruck befördert also ein Denken beruflicher Bildungsprozesse in beruflichen Laufbahnkonzepten. Die den Entwicklungen implizit inhärente Aufforderung, Aus- und Weiterbildungsangebote transparent zu verzahnen und die Einordnung allgemeinbildender und beruflicher Bildungsabschlüsse nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen zu ordnen, wird außerdem als Chance begriffen, die alte Debatte um die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung neu zu begründen (ZDH, 2007, S. 4). Berufslaufbahnkonzepte als koordinierte berufliche Etappen von der Berufsvorbereitung bis hin zum Tertiärbereich müssen im Wesentlichen zwei Funktionen erfüllen: die Erhöhung der Transparenz im Berufsbildungssystem sowie dessen systematische Weiterentwicklung. Nur wenn berufliche Laufbahnkonzepte diese Anforderungen erfüllen können, sind sie geeignet, der Debatte um Durchlässigkeit und Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung nennenswerte Impulse zu liefern.

Die Schaffung eines systematischen Überblicks zu sämtlichen Qualifizierungsoptionen in einem Beruf bzw. in mehreren verwandten Berufen kann bildungspolitischen Entscheidungsträgern als Orientierungspunkt für die Neugestaltung von Ordnungsmitteln dienen. Dabei sind u. a. folgende Aspekte bedeutsam: die Entwicklung oder Zusammenlegung von Ausbildungsordnungen, die Gestaltung neuer Qualifizierungsbausteine oder eine bessere Verzahnung verschiedener Qualifizierungsabschnitte an den Schwellen des Berufsbildungssystems.

Darüber hinaus können Berufslaufbahnkonzepte potenziellen Bildungsteilnehmenden in Berufsvorbereitung, Ausbildung, Weiterbildung und Studium einen umfassenden Überblick zu den spezifischen Qualifizierungsmöglichkeiten und Qualifizierungswegen in einer beruflichen Domäne vermitteln, da sie im Idealfall sämtliche formale und non-formale Qualifikationsabschnitte eines Berufs und seine Verbindungslinien zu Nachbarberufen abbilden. Zudem sollten Laufbahnkonzepte Informationen über die Dauer einzelner Qualifizierungsabschnitte geben. Zusätzliche Transparenz kann entstehen, wenn die einzelnen Qualifizierungsabschnitte und -bausteine nicht nur neben- und übereinander abgebildet, sondern darüber hinaus miteinander in Beziehung gesetzt werden. Es geht darum, „typische“ Karrierewege unter Berück-

sichtigung formaler und non-formaler Qualifikationen aufzuzeigen. Damit können individuelle Laufbahnen frühzeitig geplant bzw. Laufbahnplanungen durch einen Abgleich der eigenen Ziele und Wünsche mit den Angeboten des Bildungssystems sowie den betrieblichen Bedarfen angepasst werden.

Die Abbildung der Laufbahnkonzepte kann hier freilich nur einen kommunikativen Beitrag leisten. Das tatsächliche Potenzial der Öffnung der dualen Ausbildung steckt in der Anregung ordnungspolitischer Prozesse. Zur Erhöhung der Transparenz für Bildungsnachfrager müssen die Laufbahnkonzepte zudem in entsprechende Informationsmaterialien überführt und schließlich verbreitet werden.

4.4 Idealtypisches Laufbahnmodell

Grundsätzlich lassen sich eine horizontale und eine vertikale Anordnung der Qualifizierungsbausteine in Berufslaufbahnkonzepten unterscheiden. Die vertikale Achse bildet Qualifizierungsabschnitte bzw. -ebenen im Sinne von Niveaustufen ab, wobei einer Ebene durchaus mehrere gleichwertige Qualifikationen bzw. Qualifikationen mit Binnendifferenzierung innerhalb einer Ebene zugeordnet sein können. Die vertikale Anordnung orientiert sich dabei konsequent an den Niveaustufen des DQR. Die einzelnen Bausteine lassen sich somit problemlos auf die Stufen des EQR beziehen. Ein zentraler Unterschied der Laufbahnkonzepte zum DQR ist dabei, dass den Niveaustufen in den Berufslaufbahnkonzepten bereits ganz selbstverständlich non-formale Qualifizierungsbausteine zugeordnet werden, während die offizielle DQR-Logik weiterhin formales Lernen fokussiert (BLK-DQR, 2013). Der Zugang zur nächst höheren Qualifikationsebene setzt in der Regel einen erfolgreichen Abschluss der darunter liegenden Ebene voraus, der im Rahmen einer formalen Prüfung sichergestellt wird.

Horizontal werden gleichwertige Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten nebeneinander abgetragen. Hierbei erscheint eine deutliche Unterscheidung von formalen Qualifikationen, die den Standardweg markieren, und optionalen, auch non-formalen Zusatzqualifikationen sinnvoll. Hierdurch können berufstypische Laufbahnmuster, betriebliche Bedarfskombinationen und spezialisierte Tätigkeitsprofile abgebildet werden. Eine Verbindung der horizontalen und vertikalen Anordnung erfolgt über Pfadmodelle, mit denen sich – unter Einbezug von Zusatzqualifikationen und Anpassungsfortbildung – berufstypische Karrierewege von der Berufsvorbereitung bis hin zum Tertiärbereich visualisieren lassen, etwa ein „akademischer“, ein „handwerksbezogener“ und ein „europäischer“ Weg.

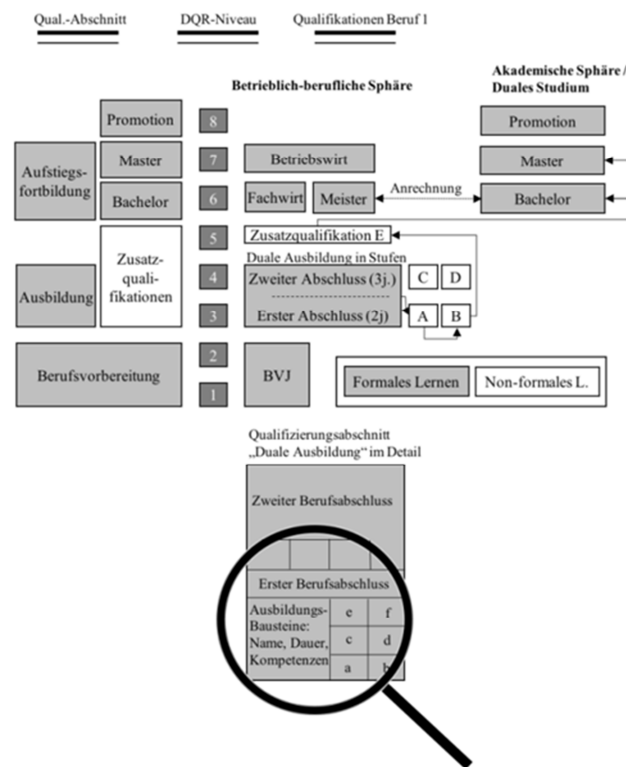


Abbildung 3: Idealtypisches Laufbahnmodell

4.5 Zwischenfazit III: Chancen und Grenzen beruflicher Laufbahnkonzepte

Das skizzierte Modell verweist darauf, wie sich Erstausbildung, Aufstiegsfortbildung und Hochschulbildung bezogen auf den DQR berufsfeldspezifisch systematisieren lassen. Deutlich wird, dass formal flexible Wege in die tertiäre Bildung ebenso möglich sind wie eine Flexibilisierung beruflicher Aus- und Weiterbildungsprozesse. Es ist möglich, einen institutionellen Rahmen für lebenslanges Lernen aufzuzeigen, der sich an der Systematik des DQR orientiert und Karriereoptionen transparent darlegt. Die so eröffneten Karriereoptionen können die Attraktivität beruflicher Bildung vor dem Hintergrund der Akademisierung durchaus steigern. Berufslaufbahnkonzepte können also die Transparenz von Karrierewegen erhöhen und auf Sollbruchstellen im Sinne von Qualifizierungslücken oder -redundanzen verweisen. Allerdings werden bei eingehender Reflexion der Situation beruflicher Bildung zwischen Wissensgesellschaft und demografischem Wandel zentrale Anforderungen an die Gestaltung beruflicher Aufstiegsoptionen deutlich, die berufliche Laufbahnkonzepte, so wie sie aktuell existieren, nicht erfüllen können: Sie müssen zwischen betrieblichen und subjektiven Nutzenkalkülen sowie organisationalen Gegebenheiten betrieblicher Arbeit einerseits und Organisationsformen beruflicher Aus- und Weiterbildungsprozesse andererseits vermitteln.

Eigenlogiken der beruflichen Erst- und Aufstiegsfortbildung müssen überwunden werden und berufliche Bildungsoptionen mit betrieblichen Karrierewegen verzahnt werden. Ob eine solche Vermittlung möglich ist, differiert je nach Branche, Beruf und sogar zwischen Unternehmen. Konkretes branchenspezifisches Rekrutierungsverhalten sowie die Rolle von Weiterbildungspatenten beim beruflichen Aufstieg werden in diesem Kontext zu zentralen For-

schungsdesiderata. Zu fragen wäre etwa, inwieweit dem Dualen System ein Attraktivitätsschub verschafft werden kann, indem man die mittleren DQR-Niveaustufen (4-6) zu Durchgangsstationen erklärt und inwieweit die Studienorientierung in den Konzepten den heterogenen betrieblichen Qualifizierungsmustern entgegenkommt. Ferner setzen Pfadmodelle zu beruflichen Laufbahnen umfangreiches empirisches Wissen über berufliche Karrieremuster voraus.

Angesichts dessen lässt sich die zentrale Schwäche von Berufslaufbahnkonzepten benennen: Als mehr oder weniger komplexe Modelle zur Darstellung des Status quo bzw. von Zukunftsszenarien ohne genuin neue Lösungsansätze für die zentralen berufsbildungspolitischen Fragestellungen der letzten Jahrzehnte verdeutlichen sie letztlich nur die gleichen Probleme, die auch in den jeweiligen Teildiskussionen um die Europäisierung, Durchlässigkeit, Transparenz, Anerkennung non-formalen Lernens usw. bislang ungelöst sind.

5 Fazit

Unter Rückgriff auf die hier exemplarisch vorgestellten Ansätze lässt sich die eingangs aufgestellte These bekräftigen, dass in den (teil-)disziplinären Subkontexten Erkenntnisse generiert und Konzeptionen erprobt werden, welche allerdings bisher kaum auf einer übergeordneten Ebene hinsichtlich ihres Gehalts oder Beitrags zu einer „Theorie des Übergangs unter Inklusionsbedingungen“ befragt werden. Zu nennen wären hier beispielweise die individualdiagnostische und entwicklungsbezogene Expertise und das damit verbundene Instrumentarium der Förderpädagogik, das berufspädagogisch und technikdidaktisch reflektierte Potential einer systematischen Theorie-Praxis-Kopplung in neu zu akzentuierenden Bildungsgängen des Übergangssystems oder auch flexibilisierte Übergangsstrukturen als Berufslaufbahnkonzepte über alle vor- und nachgelagerten Stufen von Berufsausbildung mit der Perspektive alternative Zugangswege zum Hochschulsektor.

An dieser Stelle setzt die Arbeit des Netzwerks TranSition an. Es sollen über ein interdisziplinäres Projektkonsortium unterschiedliche (Teil-)Fragen der inklusionsbezogenen Übergangsforschung über verschiedenartige forschungsmethodische Zugänge interdisziplinär erschlossen werden. Dabei sind initiative theoretische und empirische Bilanzierungen (Schritt A) notwendig um den Stand der Forschung zunächst in der interdisziplinären Breite zu erfassen. Als Teil dieser Bilanzierungsarbeit sind auch der Workshop 06 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung 2017 und der vorliegende Beitrag zu verorten. Der so generierte theoretische und empirische Forschungsstand wird im zweiten Schritt mittels disziplinärer Expertise in interdisziplinärer Kooperation ausgewertet und zusammengeführt (Schritt B). Auf der Basis der zusammengeführten Partialerkenntnisse und Datenbestände disziplinärer Übergangsforschungen wird in einem dritten Schritt herausgearbeitet, welche inklusionsbezogenen, subjekt- und entwicklungsorientierten Aspekte in einem nationalen bzw. internationalen Forschungsnetzwerk erhellt werden sollten (Schritt C).

Zusammenfassend kristallisieren sich zum aktuellen Zeitpunkt folgende Kernfragen heraus, welche in der angestrebten Netzwerkstruktur bearbeitet werden sollen:

- Inwiefern lassen sich bereits vorliegende Daten aus transitionsbezogener Forschung im Hinblick auf den Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem interdisziplinär sys-

tematisieren und für eine subjekt- und potentialorientierte Pädagogik und Didaktik unter Inklusionsbedingungen nutzen?

- Welche Expertiseträger (Personen und Institutionen) sind sinnvollerweise in ein nationales und internationales Netzwerk einzubeziehen?
- Welche Desiderata neu zu akzentuierender Transitionsforschung werden sichtbar und wie können diese mittelfristig in einem internationalen Netzwerk forschungsstrategisch angegangen werden?

Die identifizierten Desiderata sollen mittel- bis langfristig von einem nationalen wissenschaftlichen Netzwerk mit internationaler Beteiligung beforscht werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld.
- Baethge, M., Kerst, C., Leszczensky, M., Wied, M. (2014). Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. Forum Hochschule 3. Verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201403.pdf (9.11.2015).
- Baethge, M. & Wieck, M. (2015). Neue Konstellationen zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium. Wendepunkte in der deutschen Bildungsgeschichte. Mitteilungen aus dem SOFI, 22, S. 2-5.
- Bals, T., Hinrichs, H., Ebbinghaus, M., Tenberg, R. (Hrsgg.). (2011). Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten. Potentiale erkennen - Chancen nutzen. Tagungsband zu den 16. Hochschultagen Berufliche Bildung. Osnabrück, Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Beck, K. (Hrsg.), Achtenhagen, F. (1991). Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Bergmann, M., Hupka-Brunner, S., Meyer, T. (2012). Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Becker, M. (2011). Berufslaufbahnkonzepte im Handwerk und Karriereoptionen. bwp@ Sonderheft 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, WS 26, hrsg. v. Becker, M., Krebs, R., Spöttl, G., S. 1-15. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ws26/becker_ws26-ht2011.pdf (03.12.2015).
- BLK-DQR. (2013). Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch_M3_.pdf (09.12.2015).
- Bojanowski, A., Eckert, M. (Hrsgg.). (2012). Black-Box-Übergangssystem. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Born, V. (2012). Das Berufslaufbahnkonzept im Handwerk. bwp, 4/2012, 45-48.
- Braun, F. (2007). Leitfaden lokales Übergangsmanagement. Von der Problem diagnosis zur praktischen Umsetzung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Brock, D. (Hrsg.). (1991). Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Buchmann, Ulrike, Diezemann, Eckart. (2014). Inklusives Übergangssystem: Wie sie werden, was sie sein könnten. Erkenntnistheoretische Bestimmung und empirische Grundlagen von Bil-

- dungsprojekten in Übergängen beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Band 110, Heft 2), S. 257–290. Wirt-
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.). (2015). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.
- Casper-Kroll, Thomas. (2011). Berufsvorbereitung aus entwicklungspsychologischer Perspektive. Theorie, Empirie und Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dobischat, R. (2010). Gestaltungsakteure im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Zur Rolle von Gewerkschaften im regionalen Übergangmanagement. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Dobischat, R. & Schurgatz, R. (2015). Informelles Lernen: Chancen und Risiken im Kontext von Beschäftigung und Bildung. In: Niedermair, G. (Hrsg.). Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Schriftenreihe Berufs- und Betriebspädagogik 9. Linz, S. 27-42.
- Esser, F. (2003). Berufsbaukästen im Handwerk. Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 18(34), S. 205-228.
- Eulenberger, J. (2013). Migrationsbezogene Disparitäten an der ersten Schwelle. Junge Aussiedler von der Hauptschule in die berufliche Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Euler, D. & Severing, E. (2007). Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld.
- Famulla, Gerd-E., Butz, Bert. (2005). SWA-Glossar: Berufsorientierung. http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar/index_html_stichwort=Berufsorientierung.html (22.02.2017).
- Famulla, G. (2008). Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren Verlag.
- Fink, C. (2011). Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung. Perspektiven für die kommunale Bildungslandschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Freund, Alexandra M., Nikitin, Jana. (2012). Junges und mittleres Erwachsenenalter. In: Wolfgang Schneider, Ulman Lindenberger (Hrsg.). Entwicklungspsychologie (7. Vollständig überarbeitete Aufl.) Weinheim: Beltz Verlag, 259-282.
- Gerds, P. & Spöttl, G. (2010). Entwicklungstendenzen des deutschen Berufsbildungssystems und Folgerungen für die duale Ausbildung im Handwerk. ITB Forschungsbericht 48/2010. Bremen.
- Geßner, T. (2003). Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz. Zur beruflichen Sozialisation benachteiligter Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt. Münster: Lit Verlag.
- Ginnold, A. (2008). Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Grünke, Matthias, Leidig, Tatjana. (2007). Der Übergang Schule/Beruf. In: Jürgen Walter, Franz B. Wember (Hrsg.). Sonderpädagogik des Lernens. Band 2 Handbuch Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe, 844- 856.
- Havighurst, Robert J. (1974). Developmental Tasks and Education (3rd Edition, newly revised). New York: David McKay Company ,Inc.
- Heinsbeg, T. & Rehbold, R. (2011). Transparenz der Aus- und Weiterbildungsstrukturen sowie der Karrierewege im Gesundheitshandwerk unter Anwendung des modifizierten Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. DHI-Arbeitshefte zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Köln.

- Hof, C. (2014). Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Hübner, Carina. (2016). Der Berufsorientierungsprozess von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen im Land Nordrhein- Westfalen. In: Daniel Mays, Sebastian Franke, Eckart Diezemann & Rüdiger Kißgen (Hrsg.). Netzwerk Transition. Inklusion in Übergangsphasen bei Störungen des Sozialverhaltens. Beitragsdokumentation zur Tagung am 11. und 12. September 2015 an der Universität Siegen Siegen: universi Universitätsverlag Siegen, S.67-82.
- Imdorf, C. (2005). Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsfindung strukturieren. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- jur. (2017). Von der Werkstatt in den Hörsaal. Frankfurter Rundschau v. 27.01.2017, D 8. Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur. Modellversuch erprobt neue Wege. Verfügbar unter: <https://wissenschaft.hessen.de/studium/zugangsvoraussetzungen/beruflich-qualifizierte> (15.02.2017).
- Kersting, H. (1985). Schulsozialarbeit. Hilfen beim Übergang vom Schul- ins Beschäftigungssystem. Aachen: Inst. Für Beratung und Supervision.
- Klemm, Klaus. (2009). Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Konietzka, D. (2010). Zeiten des Übergangs. Sozialer Wandel des Übergangs in das Erwachsenenalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraus, K. (2006). Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.
- Kutscha, Günter. (1991). Übergangsforschung - Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Klaus Beck, Adolf Kell und Frank Achtenberger (Hg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 113–156.
- Lex, T. (2006). Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm Kompetenzagenturen. 1. Auflage. München: Verlag Dt. Jugendinstitut.
- Lindmeier, Bettina. (2015). Bildungsgerechtigkeit im Übergang: Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Grenzbereich zwischen Lernen und geistiger Entwicklung im Übergang von der Schule in die berufliche Bildung und Beschäftigung. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 60 (3), 308-322.
- Lindmeier, Christian, Sponholz, Dirk, Weiß, Hans. (2014). Editorial. Den Übergang Schule – Beruf inklusiv gestalten. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 59 (4), 339-340.
- Maier, M. & Vogel, T. (2013). Blinde Flecke in der Debatte zum Übergangssystem Schule – Beruf. In: Maier, M. & Vogel, T. (Hrsg.). Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke in der Debatte zum Übergangssystem Schule – Beruf. Wiesbaden, S. 9-26.
- Maier, M.; Vogel, T. (2013). Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule – Beruf. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Maschke, S. (2013). Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- May, Daniel. (2017). Weg mit den Hürden zwischen Lehre und Studium. Frankfurter Rundschau v. 26.01.2017, S. 10.
- Mays, Daniel; Franke, Sebastian; Diezemann, Eckart (2016): Netzwerk Transition. Inklusion in

Übergangsphasen bei Störungen des Sozialverhaltens, Beitragsdokumentation zur Tagung am 11. und 12. September 2015 an der Universität Siegen.

- Mays, D. (2014). In Steps! - wirksame Faktoren schulischer Transition. Gestaltung erfolgreicher Übergänge bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Meckelmann Viola, Dannenhauer, Nina A. (2014). Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen heute – Bedeutsamkeit und Bewältigung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 34 (2014), H. 2, 182-197.
- MSW NRW. (2016). Kein Abschluss ohne Anschluss. Basisinformationen. <http://www.keinabschlussohneanschluss.nrw.de/uebergang-schule-beruf-in-nrw/basisinformationen.html> (22.02.2017).
- Pohl, A. (Hrsg.). (2011). Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien. Weinheim: Juventa Verlag.
- Ratschinski, G. (Dezember 2014). Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. (H.-H. K. Karin Büchler, Hrsg.) Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online, Berufsorientierung (27).
- Rauner, F. (2012). Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 23, S. 1-19. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf (14.02.2017).
- Schittenhelm, K. (2005). Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, C. (2012). Krisensymptom Übergangssystem. Bielefeld.
- Schöning, W. (2010). Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf. Expertenbefragung zu Sozialraumorientierung, Netzwerksteuerung und Resilienzaspekten mit Handlungsempfehlungen für die Praxis sozialer Arbeit. Opladen: Budrich UniPress.
- Schröer, W., Stauber, B, Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (Hrsgg.). (2013). Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Schulze, H. (1993). Behinderte Jugendliche und ihr Übergang ins Erwerbs- und Erwachsenenleben. Frankfurt am Main: Lang Verlag.
- Schumann, K. (2003). Berufsbildung, Arbeit und Delinquenz. Bremer Längsschnittstudie zum Übergang von der Schule in den Beruf bei ehemaligen Hauptschülern. Weinheim: Juventa Verlag.
- Siecke, B., Heisler, D. (Hrsgg.), Eckert, M. (2011). Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert. Paderborn: Eusl.
- Stauber, B. (2014). Backspin, Freeze und Powermoves. Zur Gestaltung biografischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich. Wiesbaden: Springer VS.
- Tenberg, R. (2011). Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in technischen Berufen. Theorie und Praxis der Technikdidaktik. Stuttgart: Steiner.
- Thielen, M. (2013). Prekäre Übergänge. Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Weingardt, M. (2006). Übergang Schule – Betrieb. Individuelle Lernprofile fördern. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- ZDH. (2004). Differenzierung und Europäisierung der beruflichen Bildung. Schriftenreihe des ZDH, Heft 61. Berlin.
- ZDH. (2007). Ganzheitlich, Passgenau, Anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. Verfügbar unter:
https://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Bildung/Rundschreiben_2008/080305Berufslaufbahnkonzept.pdf (03.12.2015).
- ZDH. (2013). Integration von Studienaussteigern in das duale Berufsbildungssystem. Berlin.